



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E AS APRENDIZAGENS DOS EDUCANDOS

Maria Luíza Ferreira Duques

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

luizaduques@hotmail.com

Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

cefelix2@gmail.com

Resumo: O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre a formação dos educadores e o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos jovens e adultos do município de Matina-BA, a fim de desenvolver propostas formativas com foco em educadores e educandos. Como interlocutores teóricos do estudo, dialogou-se com Freire (1996), (2005); Gadotti (2003); Ireland (2013); Haddad e Di Pierro (2000); Machado (2000), (2001); Arroyo (2005), (2001); Charlot (2012), dentre outros. A investigação se pautou na abordagem qualitativa com delineamento no estudo de caso. Para coleta de dados, lançou-se mão da observação e da entrevista semiestruturada com educadores e educandos de três escolas que ofertam a EJA no município de Matina-BA. O estudo revelou que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida na EJA e as aprendizagens dos educandos. Os educadores apontaram as implicações da formação no desenvolvimento dos educandos, quando mencionaram se sentirem limitados por terem dificuldade em lidar com os eventos do cotidiano escolar da EJA. Esses apontamentos indicam que incidir os olhares sobre a formação dos educadores, apresentando, para tanto, propostas concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, melhorar as condições de escolarização e de vida dos educandos.

Palavras-chave: Aprendizagens dos educandos. EJA. Formação de educadores.

1. Introdução

Mediante as constantes modificações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais da atualidade, a escola tem sido pressionada a se adequar às exigências do mundo do trabalho, o que influencia diretamente os processos educativos ofertados. Com essas modificações, emergem novos desafios e a escolarização passa a ser exigência no mundo do trabalho, o que culmina no aumento da demanda da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em função da deliberação legal por meio da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja 15 e 18 anos, respectivamente, as exigências passam a recair também em um ensino voltado para o campo da pesquisa e ao trabalho criativo, uma vez que as mudanças no perfil de educando que a EJA vem recebendo, amplificadas pela sociedade em transformação, têm produzido demandas que perpassam pela necessidade do aluno e atingem diretamente o trabalho docente, já que o perfil do aluno do século XXI requer uma forma diferenciada de ensino. Disso decorre a necessidade de formação para os educadores que atuam na EJA.

O papel do professor é ampliado nessa nova configuração social, com demandas para além da transmissão do conhecimento. A ele compete promover situações de aprendizagem, ao ter a incumbência de agente social de mudança, para contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, afetivo, valorativo e crítico dos alunos, aquisições essas, decisivas para a vida contemporânea.

As novas exigências para/da docência se calcam no reconhecimento da legitimidade do saber, na competência relacional do educador, nos seus saberes, fazeres, na sua capacidade pedagógica. As competências necessárias para uma boa prática docente não se encerram no campo do discurso, pressupõem uma concreta vivência com situações que viabilizem a relação teórico-prática, uma relação ensinante-aprendente de abertura, cooperação, respeito e alteridade. Enfim, é importante que o professor estabeleça uma relação criativa e segura com o saber, consigo, com os outros, com as normas, com as práticas e com sua profissão docente.

Mediante essas constatações e por considerar a incipiência dos processos formativos dos educadores que atuam na EJA no país, de modo geral, e em alguns municípios, de forma específica, foi lançado um olhar sobre a relação da formação dos educadores com o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos do município de Matina-BA. Este município, de acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), localiza-se na Região Centro Sul Baiana, a 810 km da capital Salvador. Sua população é de aproximadamente 11.145 habitantes, com economia baseada na agricultura e pecuária. Possui uma escola Estadual e oito escolas municipais, das quais três delas oferecem a EJA, uma na zona rural e duas na sede municipal. Este estudo ocorreu enfocando educadores e educandos de EJA

dessas três escolas e partiu do princípio de que é necessário garantir as condições efetivas para a melhoria do atendimento desta modalidade educacional.

A alfabetização dos jovens e adultos está atrelada aos processos formativos dos educadores, processos esses que, no enfoque específico da EJA, estão cada vez mais escassos no cenário educacional. Por isso, neste estudo, procurou-se responder a seguinte questão: em que medida a formação do educador implica no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos jovens e adultos?

No sentido de buscar respostas à essa indagação, este estudo teve como objetivo investigar a relação entre a formação dos educadores e o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos jovens e adultos do município de Matina-BA, a fim de desenvolver propostas formativas com foco em educadores e educandos.

Na perseguição dos objetivos, esta investigação se fundamentou nos pressupostos qualitativos, que exigem que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Quanto à estratégia, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso por ela surgir do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e apresentar as características significativas e holísticas de eventos da vida real. (YIN, 2001).

Como instrumentos de coleta e produção de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada com educadores e educandos das três escolas que ofertam a EJA no âmbito municipal e à observação com registro em diário.

Dos apontamentos emanados da pesquisa, este estudo foi organizado em momentos imbricados: após a introdução que esclarece o objeto e o objetivo da pesquisa, apresenta-se as especificidades formativas frente o perfil dos educandos de EJA, na sequência aborda-se as interfaces entre as necessidades dos educandos e o aspecto curricular presente nas escolas de EJA. Na seção seguinte, discute-se os aspectos revelados pelos próprios educandos acerca das condições e possibilidades de aprendizagens nas classes da EJA. Por fim, dentro da provisoriedade dos achados da pesquisa, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2. Especificidades formativas frente os educandos EJA

Existem demandas específicas que versam sobre a formação em Educação de Jovens e Adultos. Entender o processo de formação requer um olhar que não se limite à formação inicial. É preciso ampliar o campo de visão sobre as trajetórias dos educadores, suas experiências e andanças para além dos bancos das universidades.

A formação com fins ao trabalho junto à EJA deve atentar para as especificidades dos educandos que povoam a modalidade, de modo a reconhecê-los como sujeitos históricos e sociais privados das oportunidades de escolarização. Em função disso, os formadores dos educadores de EJA também precisam ter um entendimento sobre o profissional que se destina a formar. Como coloca Charlot (2012, p. 103), “formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil”.

Dessa afirmação de Charlot (2012), e com base em escritos como os de Sacristán (2012), é possível manifestar as maneiras que devem ser tratados os educadores em seus processos formativos. Discute-se sobre a prática dos educadores de EJA, enquanto esses educadores estão em suas salas de aula realizando o trabalho docente. Essas discussões devem, portanto, pautar-se em uma perspectiva respeitosa, já que o modo como o pesquisador enxerga a realidade pesquisada é minimamente diferente do modo como quem está imerso nessa realidade a percebe.

Desse modo, a formação dos educadores de EJA precisa ser tratada com a intenção de vislumbrar melhorias para a qualidade da educação ofertada, entendendo que os processos formativos se desenrolam em lugares e espaços diversos e com sujeitos que possuem seus saberes e experiências, nem sempre aceitos e legitimados pela ciência, mas nem por isso menos válidos. Partindo desse entendimento e considerando as necessidades formativas presentes, surgem indagações acerca de como formar os educadores da EJA para atender às exigências contemporâneas.

Em termos de parâmetros oficiais, pode-se dizer que não existe um documento norteador que desenhe o perfil do educador de jovens e adultos e, consequentemente, inexiste uma orientação específica de sua formação, assim como uma definição clara da própria EJA. Como aponta Arroyo (2005), essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Segundo esse mesmo autor, um aspecto que possivelmente tenha sido bom para a

própria modalidade é o fato de ela não ter conseguido, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Disso decorreu também a não conformação da própria formação do educador da EJA em um marco definido.

Então, entende-se que o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação estão ainda em construção, estão em processo. As próprias políticas voltadas à formação de educadores de EJA estão paulatinamente sendo construídas e, junto a essas construções, as caracterizações da EJA em suas singularidades vão se desenhando.

Os educadores de EJA devem participar desse momento da vida do país, no sentido de entender a situação da EJA, em termos de sua construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado. No caso dos educadores dos municípios baianos, como é o caso do município estudado, é possível perceber certo desconhecimento acerca dos condicionantes da EJA, haja vista ser a maioria dos educadores pertencente ao ensino regular.

Em função da formação, muitas vezes dissonante dos princípios da EJA, as práticas dos educadores advêm de influências do contexto de atuação no ensino regular. Ao conceber a EJA como uma modalidade que vem se construindo em práticas e metodologias, entende-se que o embasamento teórico é importante para a atuação. Essa é uma questão a ser pensada e discutida por todos que fazem parte da educação de modo geral e da EJA de modo específico, pois os cursos de licenciaturas apresentam-se frágeis no que concerne a essa modalidade.

Segundo Arroyo (2005), o debate acerca dos processos de formação e a própria teoria pedagógica, por muito tempo, não encontrou lugar, porque esse lugar estava ocupado por didáticas e conteúdo a ensinar. O didatismo, de certo modo, ocupava o espaço e o lugar das discussões de teoria pedagógica. Eis que essas marcas permearam e ainda permeiam a EJA, um exemplo disso é a educação centrada em práticas voltadas para a infância. Esse modo, ainda presente, de conceber a EJA nos processos formativos, nega os preceitos da própria Pedagogia. Talvez seja preciso avançar em direção a uma Pedagogia da vida jovem e adulta.

Ao pensar nessa lógica, não se pode descartar a possibilidade de construção de um projeto de formação de educadores voltado exclusivamente para a EJA. Nesse sentido, considerar as referências legitimadoras da vida adulta como educação, trabalho, cultura, é levar em conta o que ensinou Freire (2005), ao lembrar que muitos dos educandos de EJA foram vítimas de opressão.

Dadas às contribuições dos teóricos que discutem a EJA, como Freire (2005), Arroyo (2005), Gadotti (2003), dentre tantos outros e considerando a realidade percebida e vivenciada, o desafio que se apresenta no campo da formação para a Educação de Jovens e Adultos é pensar em uma política de formação de educadores de jovens e adultos. Política essa que privilegie uma base teórica que tenha como referência pedagógica a educação adulta, o trabalho, a experiência acumulada, os movimentos sociais e, conseqüentemente, a resistência à opressão.

Essas são bandeiras que, para serem levantadas, devem buscar sustentação na essência das demandas. Construir processos formativos, que revelem as necessidades da EJA, significa conhecer a constituição dos jovens e adultos que a EJA recebe. É preciso um olhar profundo sobre o perfil dos jovens e adultos atendidos pela EJA para, a partir daí, instituir processos formativos voltados ao atendimento daqueles que atuam diretamente com esses educandos.

O reconhecimento do educando da EJA enquanto sujeito de direito à educação e à humanidade, muitas vezes perdida, perpassa pela compreensão histórica do país, perpassa pelo entendimento desses sujeitos como construtores de cultura, como portadores de experiências de vida. Como afirma Arroyo (2005), nos programas de formação do educador da EJA, uma das questões que deve ser nuclear, e a partir da qual o educador deve construir sua prática, é se indagar acerca de quem é essa juventude e quem são esses adultos.

Sem o real conhecimento do perfil dos educandos da EJA, dificilmente será possível desenvolver programas de formação para os educadores desses jovens e adultos. Pensar em propostas formativas, considerando os educandos jovens e adultos, exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir no desenvolvimento desses indivíduos em sala de aula. Muitos desses educandos iniciam ou reiniciam a vida escolar já na fase adulta e alguns deles desconhecem o direito constitucional de acesso à escola gratuita.

Em alguns casos, os educandos jovens e adultos se sentem culpados por não terem estudado, mas há também os educandos que entendem a estada na escola como um importante passo em direção ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Tanto estes como aqueles possuem suas andanças e maneiras de enfrentar o processo de escolarização.

A maioria dos educandos de EJA trabalha para prover o sustento de suas famílias, ou trabalha em suas próprias casas, como é o caso de boa parte das mulheres. São essas mulheres da

EJA, trabalhadoras incansáveis, que em quase toda a história do país foram alijadas dos processos de escolarização, discriminadas e desrespeitadas, mas que nem por isso desistiram de perseguir o objetivo de se inserirem no mundo da cultura escrita. As histórias de sofrimento e exclusão reveladas por essas mulheres não escamoteiam suas aprendizagens vivenciais, ao contrário, revelam-se na grande seara dos saberes da vida.

Dessa constatação, decorre a importância de se pensar em processos pedagógicos que respeitem essas realidades. A Educação de Jovens e Adultos, por sua natureza, precisa considerar os conhecimentos acumulados pelos educandos em suas vivências em outros espaços, já que a escola não é o único espaço de construção de saberes. Como lembra Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes e cultura dos educandos”. Portanto, é partindo dos saberes que os educandos já trazem que os educadores devem avançar em direção aos saberes a serem construídos.

O avanço das práticas no sentido da acolhida às experiências dos educandos dependerá das formas como a escola concebe esses educandos. A definição de políticas voltadas ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos e à formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que enfatizasse, primeiro, o conhecimento dos jovens e adultos.

Trazer à tona o perfil do educando da EJA é falar de problemas que marcam a realidade social. Para Arroyo (2001, p. 15), “é falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso à escola pública”. Nesse sentido, pode-se falar que esses jovens e adultos são, em sua maioria, trabalhadores, produtos do capitalismo, que desde muito cedo trabalharam para sobreviver. São sujeitos de direito que gozam de poucos direitos, que vêm de classes populares, de origem humilde e de famílias geralmente numerosas.

Esses jovens e adultos apresentam uma trajetória muito específica, uma história de exclusão, opressão e marginalização. Buscam na escolarização, perspectivas de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. É essa especificidade da situação social, étnica, racial, cultural e econômica que precisa ser referência para a construção da Educação de Jovens e Adultos e do perfil de educador (a) de EJA.

O desafio posto, nesse sentido, é construir estratégias que amparem a formação e a prática escolar, ofereçam condições de reduzir as dificuldades que os educandos trazem e assegurem o acesso e a permanência dos educandos jovens e adultos no sistema educacional.

3. ENTRE AS NECESSIDADES DOS EDUCANDOS E O CURRÍCULO NA EJA

As práticas docentes desenvolvidas nos processos formativos das classes da EJA apresentam relação com as especificidades dos currículos voltados à EJA. A realidade educacional dos municípios baianos revela que a especificidade da atuação dos educadores de EJA está no reconhecimento da condição dos alunos de EJA como trabalhadores e que, portanto, necessitam da assimilação/apropriação dos saberes socialmente produzidos através das experiências acumuladas. A própria condição de trabalhadores coloca os educandos da modalidade em uma posição frente ao mundo. E esse lugar que o educando ocupa acaba requerendo, para ele, uma condição especial de escolarização, o que não significa que o educando trabalhador seja desprovido de condição intelectual.

Diante desse cenário, parece bem visível o desafio do educador de EJA quanto à clareza da sua atuação frente à condição do aluno que trabalha. Ainda mais desafiante é pensar em um currículo que contemple esses estudantes dotados de saberes experienciais e que reconheça tais saberes como válidos para o processo de escolarização. A partir disso se intensifica a reflexão sobre o currículo destinado ao atendimento dos jovens e adultos.

Ao se considerar que a EJA vem sendo palco de muitas discussões tanto em nível nacional, por meio dos encontros nacionais, dos fóruns, das pesquisas acadêmicas, quanto em âmbito internacional, por meio da Conferência Internacional da Educação de Adultos CONFITEA (IRELAND, 2013), é preciso que esses movimentos alcancem as escolas e reflitam nas práticas educativas e curriculares.

Entender como o ensino e a aprendizagem se desenham nos espaços da EJA não é tarefa fácil dada a quantidade de aspectos envolvidos. O aspecto curricular é o mais evidente na tentativa de compreensão da forma como se processa a ação pedagógica na EJA. Não existe, ainda, um currículo específico para a modalidade de EJA. Em âmbito nacional, percebem-se alguns esforços

como as diretrizes (BRASIL, 2000) que enfocam eixos articuladores, mas estas nem sempre conseguem dialogar com a realidade dos jovens e adultos. Basta analisar que o currículo que atende ao educando de EJA organiza-se por disciplinas escolares que configuram a base nacional comum e, em alguns casos, os conteúdos se relacionam com a disciplina científica de referência adotada.

Como na tradição educacional, o currículo arquitetado para disciplinarização, dominação e controle continua a imperar em muitos espaços educativos, por isso, não é de se estranhar que os educandos de EJA enfrentem esses resquícios, ainda vivos no currículo adotado atualmente.

Por ser o currículo uma construção social e histórica, ele apresenta em suas formas tanto modelos conservadores, quanto modelos mais progressistas. Como aponta Moreira (1999), o currículo é necessariamente um conjunto de escolhas, é uma seleção de cultura e uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades. Assim sendo, tal como ensinou Freire (1996), o currículo, ao se externar através da ação de planejar, implica escolhas e estas descartam qualquer forma de neutralidade. E tais escolhas não deixam de ser permeadas por interesses de caráter político e, por isso, também, ideológicos. Essas são bandeiras que, a depender do uso que se faz, podem levar os educandos de EJA à emancipação, mas também podem aprisioná-los e reduzi-los, ainda mais, à condição de excluídos. Muito disso dependerá do papel e da postura do educador de EJA.

Pensar em um currículo pautado nas especificidades da EJA requer um olhar acurado sobre as práticas pedagógicas, uma vez que são as práticas que revelam a opção curricular assumida. E essa opção curricular se imbrica do aspecto ideológico e ético, já que ela se pauta em decisões que repousam sobre o quê, para quem e a quem serve o ensino.

As práticas adotadas nos espaços de EJA precisam, necessariamente, considerar as expectativas de aprendizagem dos educandos que repousam, quase que em sua totalidade, em conhecimentos voltados para a classe trabalhadora. O sentido do currículo, portanto, precisa se relacionar com a realidade vivida pelos trabalhadores. Essa é uma condição que requer atuação consciente por parte dos educadores, que exige conhecimento das necessidades dos educandos, pois são as necessidades dos alunos que justificam suas expectativas de aprendizagens. Isso tenciona que a atuação na EJA requer do educador capacidade de entendimento das condições

históricas e sociais pelas quais passaram os educandos. E, a partir da apropriação dessas condições, é possível pensar em um currículo que melhor represente a modalidade.

Parece existir clareza em relação às especificidades da EJA e a urgência de se pensar em um currículo voltado à modalidade, no entanto, ainda se percebe, na prática, que os educadores de EJA apresentam muitas dificuldades para atuar na modalidade. A prática, ainda se apresenta, em certa medida, pautada na educação depositária, o que reforça a dimensão de poder assumida pelos currículos.

Diante dessa tentativa de entender as especificidades da EJA, no sentido de refletir a condição curricular, é visível que repensar o currículo da EJA é um desafio presente, mas é também uma necessidade urgente. Sem a existência de modos de ensinar e aprender concatenados aos preceitos da EJA, os jovens e adultos continuarão evadindo das salas de aula, por falta de razões de permanência, ou talvez continuarão a povoar as classes da EJA cientes na incerta possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade social. Realidade essa que estão imersos, na condição de trabalhadores, mas contraditoriamente isentos da sua condição de direitos e de cidadania.

É no sentido de garantir o direito de aprender dos educandos da Educação de Jovens e Adultos que os pressupostos que fundamentam a atuação dos educadores devem, de modo primeiro, considerar as singularidades dos educandos, pois, assim, as práticas poderão lograr contribuição efetiva em modos de ensinar pautados de significado para aqueles que aprendem.

4. Revelações dos educandos da EJA

Como já enfatizado neste estudo, quando se fala dos educandos da EJA, se fala de trabalhadores, mesmo aqueles que não possuem uma ocupação formal são trabalhadores, já que, as condições de trabalho que os mesmos enfrentam podem ser de várias ordens.

A condição de vida que os educandos estão submetidos, de certo modo, assinala o lugar que esses sujeitos ocupam no processo de escolarização. Quando esses alunos chegam às classes da Educação de Jovens e Adultos, trazem consigo toda uma trajetória de vida que, por vezes, as instituições e seus currículos teimam em desconsiderar. A dificuldade apresentada pela escola em

não conseguir, ainda, se adequar ao tempo e ao cotidiano dos alunos trabalhadores, implica grande parte das desistências dos educandos. Como colocam Haddad e Di Pierro (1994, p 12),

a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.

Como a população da EJA, nas esferas nacional, estadual e municipal, se constitui de alunos trabalhadores, esses alunos enfrentam dificuldades em permanecer na escola, em função dos empecilhos cotidianos enfrentados. Contudo, foi possível constatar, através da investigação, o forte desejo que os educandos apresentam em permanecer na escola de EJA. Desejo esse que é permeado por relações conflituosas dentro da instituição e fora dela.

Dentro do espaço escolar, percebe-se que os maiores entraves estão na dificuldade que os educandos apresentam em compreender os conteúdos sistematizados que advêm das diferentes áreas do conhecimento e também na dificuldade em lidar com os conflitos geracionais e de interesses presentes em classe. Se lidar com os educandos de diferentes faixas etárias e inclinações presentes em classe foi um desafio manifesto pelos educadores, para os educandos essa convivência também é desafiadora.

Para além do espaço escolar, os educandos da EJA enfrentam dificuldades econômicas e sociais que acabam por desmotivá-los, quando não, afastá-los do processo de escolarização. Uma educanda, participante da pesquisa, externou esses desafios, conforme sua fala transcrita no trecho que se segue:

Eu luto muito para estar aqui, pois se dentro da escola já é difícil, que dirá fora dela. A gente labuda de todo lado. Aqui a dificuldade é grande para acompanhar o que os professores passam, mas a gente insiste. O problema maior é deixar os meninos pequenos em casa e vim para a escola. Mas durante o dia tenho que defender o pão deles, então, só resta a noite para tentar ver se aprendo alguma coisa. Se eu te disser que é fácil estou mentindo porque não é. Às vezes, fico me achando fraca demais para os estudos, mas outras vezes percebo que nem todos os professores entendem nossa situação. Então, tem muita coisa que faz a gente querer desistir, faz a gente desanimar com a escola, mas eu não posso desistir porque só pude estudar agora e, para falar a verdade, eu gosto muito daqui. (Educanda da EJA).

Pelo testemunho da educanda, foi possível perceber a tripla jornada enfrentada pelas estudantes trabalhadoras, mulheres que se revezam entre o trabalho fora de casa, o trabalho

doméstico, o cuidado com os filhos e ainda a jornada escolar. Esse é o perfil da maioria das mulheres da EJA, não diferindo muito do perfil dos homens da EJA, que passam o dia no trabalho, quase sempre pesado, e ainda conseguem frequentar a escola noturna.

Acordo de madrugada para trabalhar e passo o dia inteiro na lida. Quando chego em casa, mal dá tempo para comer e já saio para a escola. O meu serviço é muito pesado e já chego na escola cansado, às vezes, aproveito pouco, porque a condição não deixa a gente concentrar no estudo. Tem hora que dá vontade de deixar quieto esse negócio de estudar, mas aí eu paro e penso que não quero passar o resto da vida analfabeto. É uma luta atrás da outra. Mas a gente também consegue distrair muito aqui na escola. Tem dia que dou risada desses meninos mais novos, porque eles aparecem com as novidades deles, mas também tem dia que fico contrariado porque eles perturbam demais e atrapalham a vontade que a gente tem de aprender. Mas é assim mesmo e é assim que a gente vai levando. (Educando de EJA).

Ao conferir esse depoimento, o educando se mostrou sobrevivente das difíceis condições de vida e dos desafios no processo de escolarização. Pelas suas falas, fica evidente que a sua condição de aluno trabalhador depõe contra a sua possibilidade de aprender. Aliados ao cansaço físico, estão os desafios de conviver com as diferenças geracionais presentes na classe. São essas as condições reais dos educandos e são a essas condições que a escola precisa estar atenta na estruturação de sua proposta pedagógica e, é tomando por base essas condições de vida dos educandos que os educadores precisam pensar na organização de suas metodologias.

Foi possível perceber que os educandos da EJA apresentam especificidades entre si, dadas as diferentes faixas etárias, os diferentes interesses e os diferentes contextos presentes nas classes. As informações do campo empírico apontam os contrastes entre os educandos da EJA. Enquanto os jovens, na maioria dos casos, são levados à escola de EJA em razão da necessidade de formação para inserção no mundo do trabalho, os adultos chegam à EJA na tentativa de “recuperarem” o tempo que a necessidade de trabalhar lhes usurpou.

Constata-se, nas conversas com os jovens, que a escola ainda está distante daquilo que eles almejam para suas vidas e que esse fato, atrelado à necessidade de trabalhar, provocam evasão. Já os educandos adultos, embora também deixem a escola em função do cansaço provocado pelo trabalho, têm enfrentado dificuldades de continuarem os estudos em razão da baixa autoestima e da dificuldade em assimilação dos conteúdos.

A relação que a maior parte dos jovens nutre pela escola de EJA é bem mais no sentido da diplomação que no sentido da aquisição de conhecimentos válidos para o desenvolvimento cognitivo e integral. Ainda assim, por estarem no mesmo espaço que os adultos que, muitas vezes apresentam maiores dificuldades de escolarização, os jovens julgam possuir mais conhecimentos e maiores capacidades cognitivas que os adultos. Talvez essas sejam algumas das razões pelas quais os educandos adultos se sintam pouco capazes para assimilar os conhecimentos sistematizados.

As constatações do estudo apontam que lidar com a singularidade dos jovens e dos adultos requer, dos educadores, além da formação adequada, uma vivência junto à EJA. Isto porque é preciso ter sensibilidade para desenvolver um trabalho com esses educandos que, para além das marcas de um processo de escolarização interrompido ou nem mesmo iniciado, carregam consigo as marcas de realidades, quase sempre difíceis e permeadas por desafios. Diante dessa realidade, é imperioso pensar nas especificidades socioculturais e nas condições concretas de vida de quem chega à escola de EJA.

Se é preciso considerar as condições de vida a que os educandos de EJA são submetidos para pensar em metodologias e práticas mais adequadas a esses educandos, também é necessário entender que nem todos aprendem da mesma maneira e que nem todos se sentem contemplados com as mesmas formas de ensinar.

Não foi difícil perceber, através da investigação, que os educandos mais jovens desenvolvem muito mais fascínio pelas atividades ludo recreativas, exhibições fílmicas e mesmo a atividades grupais mais reflexivas do que a copiarem conteúdos no quadro. Já os educandos adultos e mesmo idosos se mostraram bem mais receptivos às atividades pedagógicas mais densas como leitura, escrita e somas matemáticas.

Parece que, enquanto os adultos querem resgatar os tempos de escolarização que, por algum motivo lhes foram tirados, desencadeando uma corrida contra seus tempos humanos e biológicos, os mais jovens parecem suportar o tempo escolar para conseguirem concluir o ensino médio e irem à procura de um trabalho, ou mesmo vencer o tempo escolar por uma exigência da família. Por isso, preferem que esse tempo não exija tanto esforço cognitivo.

As classes jovens se mostraram desmotivadas em relação às propostas mais densas de atividades como: produções textuais e provas escritas. Já as atividades dinâmicas, como as de

artes, pinturas, teatros, danças, rodas de conversa, exhibições fílmicas e atividades de intercâmbio entre as turmas de EJA, a exemplo dos dias de gincanas e competições entre as turmas, são muito mais acatadas e participadas pelos educandos jovens. Já em relação aos educandos adultos e idosos, a apreciação das atividades mais dinâmicas requer um pouco mais de preparação dos terrenos de cada educando até que eles se soltem e acolham as atividades mais descontraídas.

Estabelecendo alguns paradoxos entre os educandos jovens e os educandos adultos e idosos, vieram à tona predileções por determinadas metodologias e posturas docentes.

O sacrifício pra vir pra cá é grande, então, eu acho que a gente não tem tempo para ficar aqui brincando. Tem dia que saio daqui com o caderno vazio. Acho que a gente tá aqui pra aprender os nomes, aprender contar, aprender a ler, porque se for pra brincar, pra cantar e desenhar, a gente vai pra outro lugar. (Educando de EJA).

A gente já vive aqui na escola jogados por escanteio, se um ou outro professor não fizer umas coisinhas diferentes de vez enquanto, não tem quem aguente. Eu acho que a gente aprende mais desse jeito do que passar a noite toda enchendo caderno e chegar em casa não ter guardado nada na cabeça. (Educando de EJA).

Eu olho para o lado deles (os mais jovens), mas também olho para o nosso lado (os adultos e idosos), porque eles estão atrás de uma coisa e nós atrás daquilo que nos faltou quando tínhamos a idade deles. Então, eu vejo que a gente tinha que está separado, mas a escola juntou todo mundo numa turma só. Os professores ficam também perdidos sem saber a quem agradar, aí vira essa dificuldade e tem dia que não dá outra: vira chateação, discussão e desgostos. (Educanda de EJA).

Como evidenciado por meio das falas dos próprios educandos, os desafios, no sentido de desenvolver uma prática que acolha a diversidade presente na EJA, são uma constância. Fica bastante visível, pelos discursos dos educandos, que existem marcas das realidades de cada um embutidas nas formas em que eles se portam diante dos modos de ensinar e aprender em EJA. Seus discursos se acham carregados de suas realidades vivenciais, o que insinua a necessidade de práticas que não sejam totalmente insensíveis a essas realidades.

Nesse sentido, Machado (2008, p. 165) faz algumas indagações que incitam as reflexões necessárias para repensar o trabalho frente aos educandos da EJA.

Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos?

Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria, justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem?

As questões levantadas por Machado (2008) se processam constantemente nas escolas de EJA espalhadas pelo país e revelam ser situações de difícil enfrentamento, mas que não são irresolutas. De todo modo, é preciso vivência junto à EJA e assunção de posturas coerentes com as de um educador de EJA para que saídas comecem a ser encontradas no sentido de ajuda mútua entre educadores e educandos. Para que assim, estes consigam se desenvolver intelectualmente e na condição de cidadania e aqueles consigam desempenhar, a contento, a tarefa de educar.

5. Considerações do estudo

De tudo que foi possível captar, percebeu-se ainda existir certa distância entre o trabalho realizado nas classes da EJA e o trabalho que deveria ser, ao menos, perseguido para que os educandos se sentissem melhor assistidos na modalidade. De todo modo, os seres humanos são seres da busca e nunca estão prontos, o que indica uma esperança, mesmo que silenciosa, de que um dia a EJA seja lugar de afirmação de direitos e, por isto, tratada em pé de igualdade com os demais processos de escolarização. Hoje, o que se revela em muitas das escolas que ofertam a EJA é a permanência do distanciamento daquilo que os educandos dizem sentir e precisar frente à modalidade e o que os educadores dizem ser possível oferecer.

No entremeio dos discursos, das posturas e das ações, fica visível que os educandos estão à procura dos seus espaços, que os educadores ainda se defendem, percebem as dificuldades enfrentadas pela modalidade e, de certo modo, as dificuldades de suas práticas.

Percebe-se, por meio dos contatos com os educandos de EJA, que eles não precisam apenas de desenvolvimento cognitivo, como também de condições sociais e humanas que lhes permitam viver como cidadãos. E, dentro do contexto da busca pela cidadania e pela vida com dignidade, os educandos revelaram possuir suas bagagens sociais, suas realidades preñes de significados, que o educador verdadeiramente comprometido com o trabalho em EJA consegue perceber e apropriar-se para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Essas percepções reafirmam a concepção de Freire (1996) de que o educador não é o que somente educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando, que também educa ao ser educado, em uma tarefa de desvelar a realidade. Desse modo, de acordo o mesmo autor, o educador é sempre um sujeito cognoscente, já que se encontra dialogicamente com seus educandos, na constante reflexão sobre a realidade existente.

Mediante este entendimento, constata-se que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida nas classes da EJA e as aprendizagens dos educandos. Os educadores apontaram as implicações da formação no desenvolvimento dos educandos, quando mencionaram se sentirem limitados por terem dificuldade em lidar com os eventos do cotidiano das classes da EJA. Como dificuldades para o trabalho junto aos educandos, os educadores mencionaram as diferenças cognitivas, motivacionais e etárias dos educandos, bem como a carência de materiais didáticos e formativos de apoio para a EJA.

Esses apontamentos indicam que incidir os olhares sobre a formação dos educadores, apresentando, para tanto, propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria das condições de escolarização e de vida dos educandos.

Referências

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania** – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, n. 11, abr. 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de abril. 2014.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

_____. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001.

_____. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

